

«مقاله پژوهشی»

مدل روابط علی بین جهت گیری‌های هدفی و فریب کاری تحصیلی در

دانشجویان دختر و پسر

علی خدائی^{۱*}، سیدمیشم سیداحمدی^۲، حسن غریبی^۳

۱. استادیار، گروه روان‌شناسی عمومی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد، روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

۳. استادیار، گروه روان‌شناسی عمومی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۷/۲۸ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۳/۲۵

Model of Causal Relationship between Goal Orientations and Academic Cheating in Male and Female University Students

A. Khodaei^{1*}, S.M. Seyed Ahmadi², H. Gharibi³

1. Assistant Professor, Department of General Psychology, Payame Noor University

2. M.Sc. Student, Educational Psychology, Payame Noor University

3. Assistant Professor, Department of General Psychology, Payame Noor University

Received: 2021/10/20 Accepted: 2022/06/15

Abstract

This study examined the moderating effect of gender on the relationship between goal orientations and academic cheating among university students. In this correlational study, 200 university students (100 male and 100 female) responded to the Achievement Goal Questionnaire-Revised (AGQ-R, Elliot & Murayama, 2008) and the Academic Cheating Scale (ACS, Farnese, Tramontano, Fida & Paciello, 2011). Multi-group structural equation modeling was used to assess the causal model of gender-moderating effects on the relationship between goal orientations and academic cheating among university students. Results indicated that for total sample and for male and female university students, the relationship between mastery-approach goal orientations with academic cheating was negative and significant and the relationship between mastery-avoidance-goal orientation, performance-approach goal orientation and performance-avoidance goal orientation with academic cheating was negative and significant. In addition, the results of group assignment of causal relationships between variables showed that the relationships between goal orientations and academic cheating in two groups of male and female students were equivalent. Finally, the results showed that in the supposed causal models, 20% and 14% of the variance of academic cheating scores were explained through goal orientations in male and female students, respectively. In sum, the results of the present study, while supporting the conceptual positions of the achievement goal theory in explaining the motivational construct of academic cheating, showed that the functional characteristics of the motivational construct of goal orientations in predicting academic cheating behaviors in male and female university students were similar.

Keywords

Achievement Goals, Academic Cheating, Sex Differences

چکیده

پژوهش حاضر با هدف آزمون نقش تعدیل‌گر متغیر جنس در رابطه بین جهت‌گیری‌های هدفی و فریب کاری تحصیلی در دانشجویان انجام شد. در این پژوهش همبستگی، ۲۰۰ دانشجو (۱۰۰ پسر و ۱۰۰ دختر) به نسخه تجدید نظر شده پرسش‌نامه هدف پیشرفت (الیوت و مورایاما، ۲۰۰۸) و مقیاس فریب کاری تحصیلی (فارنسه، ترامونتانا، فیدا و پاسیلو، ۲۰۱۱) پاسخ دادند. در این پژوهش، به منظور آزمون مدل علی اثرات تعدیل‌گر جنس در رابطه بین جهت‌گیری‌های هدفی و فریب کاری تحصیلی، از روش آماری مدل‌یابی معادله ساختاری چندگروهی استفاده شد. نتایج نشان داد که در کل نمونه دانشجویان و هر یک از گروه‌های نمونه دانشجویان دختر و پسر، رابطه بین جهت‌گیری تسلطی گرایش‌محور با فریب کاری تحصیلی، منفی و معنادار و رابطه بین جهت‌گیری‌های هدفی تسلطی اجتناب‌محور، عملکردی گرایش‌محور و عملکردی اجتناب‌محور با فریب کاری تحصیلی، منفی و معنادار بود. علاوه بر این، نتایج تخصیص گروهی روابط علی بین متغیرها نشان داد که روابط بین جهت‌گیری‌های هدفی و فریب کاری تحصیلی در دو گروه دانشجویان دختر و پسر، هم‌ارز هستند. در نهایت، نتایج نشان داد که در مدل‌های علی مفروض، به ترتیب ۲۰ و ۱۴ درصد از پراکندگی نمرات فریب کاری تحصیلی از طریق جهت‌گیری‌های هدفی در دانشجویان پسر و دختر تبیین شد. نتایج پژوهش حاضر ضمن حمایت از آموزه‌های مفهومی نظریه هدف پیشرفت در توضیح سازه انگیزشی فریب کاری تحصیلی، نشان داد که ویژگی‌های کارکردی سازه انگیزشی جهت‌گیری‌های هدفی در پیش‌بینی رفتارهای فریب‌کارانه تحصیلی در دانشجویان دختر و پسر مشابه است.

واژه‌های کلیدی

هدف‌های پیشرفت، فریب کاری تحصیلی، تفاوت‌های جنسی، مدل اثرات تعدیل‌گر

مقدمه

وان^{۱۳}، ۲۰۱۹؛ ایرسالم، ال - اعظم، جامه و اُیدات^{۱۴}، ۲۰۲۱؛ آندرم و کائنکا^{۱۵}، ۲۰۱۷)، مانع‌زایی برای تحول‌آفرینی در بستر ارزش‌های مثبتی مانند درستکاری و انصاف در یادگیرندگان (باسیل، سیکاگانی و مونتیناری^{۱۶}، ۲۰۲۰) و حتی همسته بودن چنین رفتارهای فریب‌کارانه‌ای با طیفی از رفتارهای غیراخلاقی توضیح دهنده آسیب‌های اجتماعی مانند سوء مصرف مواد، تعرض و خراب‌کاری (برنیت، اسمیت و ویسیل^{۱۷}، ۲۰۱۶؛ کلینسیو، کازان و آویس^{۱۸}، ۲۰۲۱)، تحلیل روشمند علل اثرگذار بر انتخاب گزینش‌های رفتاری غیراخلاقی را در موقعیت‌های پیشرفت تحصیلی در صدر اولویت‌های پژوهشی خود قرار دهند. علاوه بر این، مرور شواهد تجربی در قلمرو مطالعاتی رفتارهای فریب‌کارانه تحصیلی نشان می‌دهد که محققان مختلف کوشیده‌اند با تأکید بر ظرفیت‌های تبیینی عوامل مختلفی مانند متغیرهای جمعیت‌شناختی/فرهنگی (هندی، ماتارگات و پاپادیمیتریو^{۱۹}، ۲۰۲۱)، متغیرهای شخصیتی (یو، گلانزر، جانسون، اسریرام و موری^{۲۰}، ۲۰۱۸؛ گیلاک و پوسلیتوایت^{۲۱}، ۲۰۱۵؛ پلید، ایشت، بارکزیت و گریناتسکی^{۲۲}، ۲۰۱۹) و همچنین متغیرهای انگیزشی (کام، هیو، چیانگ ریساوی^{۲۳}، ۲۰۲۰)، منطق تمایز یافتگی در رجوع به رفتارهای فریب‌کارانه را در موقعیت‌های پیشرفت تحصیلی تبیین کنند.

طبق دیدگاه متخصصان، با توجه به ماهیت تمام‌انگیزشی فریب‌کاری تحصیلی، محققان تربیتی همواره کوشیده‌اند با تأسی از آموزه‌های صورت‌بندی‌های معاصر انگیزش پیشرفت تحصیلی مانند نظریه خودکارآمدی^{۲۴} (پاتاریک و پاولین - برناردیک^{۲۵}، ۲۰۲۰؛ میر هاشمی روته

مرور شواهد تجربی در قلمرو مطالعاتی فریب‌کاری تحصیلی^۱ نشان می‌دهد که تعدد نشانگرهای ناظر بر رفتارهای فریب‌کارانه^۲ یادگیرندگان، از طریق ایجاد مجموعه پیچیده‌ای از اصطلاحات معرف بی‌صدافتی تحصیلی^۳، ضرورت دستیابی به تعریفی روشن و دقیق را درباره این پدیده رایج سبب شده است (کرو، فانگ و هاف^۴، ۲۰۲۱). به طور کلی، طبق دیدگاه مک‌کابی، باترفیلد و تریونو^۵ (۲۰۱۲) فریب‌کاری تحصیلی از طریق رفتارهایی مانند (۱) کپی کردن از عبارات و جملات منابع بدون استناد به آنها^۶، (۲) افزودن به کتاب‌شناسی یا اصرار بر شمول منابعی که برای انجام پژوهش از آنها استفاده نشده است^۷، (۳) سرقت ادبی از منابع عمومی^۸، (۴) دریافت سوال‌ها یا پاسخ‌ها از فرد دیگری که قبلاً در امتحان شرکت کرده است^۹، (۵) همکاری با همسالان در انجام یک تکلیف بدون اجازه معلم/استاد^{۱۰}، (۶) رونویسی کردن از روی دیگران در جلسه امتحان^{۱۱} و (۷) در اختیار داشتن منابع غیرمجاز در جلسه امتحان^{۱۲}، به وجود می‌آید. بر این اساس، طبق دیدگاه مک‌کابی و همکاران (۲۰۱۲) رفتارهای فریب‌کارانه تحصیلی در دو طبقه سرقت ادبی و بی‌صدافتی تحصیلی از یکدیگر متمایز می‌شوند.

مرور شواهد تجربی نشان می‌دهد که در طول یک دهه گذشته محققان تربیتی مختلف کوشیده‌اند با تأکید بر گستره وسیع پیامدهای رفتارهای فریب‌کارانه تحصیلی مانند فروپاشی هدف‌های آموزشی برای پرورش توانش‌های ذهنی، مدنی و روانی - اجتماعی یادگیرندگان (آندرم و

13. Anderman & Won
14. Elsalem, Al-Azzam, Jum'ah & Obeidat
15. Anderman & Koenka
16. Bucciol, Cicognani & Montinari
17. Burnett, Smith & Wessel
18. Cliniciu, Cazan & Ives
19. Hendy, Montargot & Papadimitriou
20. Yu, Glanzer, Johnson, Sriram & Moore
21. Giluk & Postlethwaite
22. Parks-Leduc, Guay & Mulligan
23. Kam, Hue, Cheung, & Risavy
24. Self-Efficacy Theory
25. Putarek & Pavlin-Bernardic

1. Academic Cheating
2. Fraudulent Behavior
3. Academic Dishonesty
4. Krou, Fong & Hoff
5. McCabe, Butterfield & Trevino
6. Copying Sentences of Material Without Footnoting The Reference
7. Bibliography Padding or Including Sources That Were Not Used Throughout the Project
8. Plagiarizing From Public Sources
9. Receiving Questions or Answers from Another Who Had Already Taken the Exam
10. Collaborating With Peers on an Assignment Without the Teacher's Permission
11. Copying Off Others During an Exam
12. Taking Unauthorized Material Into an Exam

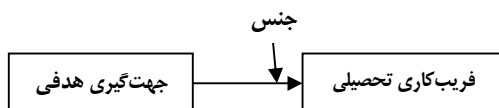
اجتناب‌محور^{۱۹} می‌شود (آردان و کاپلان، ۲۰۲۰؛ آندرم، ۲۰۲۰). در حالی که هدف‌های عملکرد - گرایش بر تمایل بر انجام تکالیف برای پیشی گرفتن از همسالان اشاره می‌کند، هدف‌های عملکرد - اجتناب بیانگر تلاش برای پیشگیری از عملکرد ناصحیح در مقایسه با دیگران است. در مقابل، دانش‌آموزان علاقه‌مند به هدف‌های تسلط - گرایش عمدتاً برای ارتقای فهم و تسلط خود بر مطالب و به منظور فائق آمدن بر چالش‌های تحصیلی^{۲۰}، برانگیخته می‌شوند. در حالی که وقتی دانش‌آموزان مصمم هستند تا در مقایسه با آنچه پیشتر انجام داده‌اند، به هر نحو ممکن از انجام غلط تکالیف اجتناب کنند، از هدف‌های تسلط - اجتناب، استفاده می‌کنند. در مجموع، بر اساس آموزه‌های برآمده از نظریه هدف پیشرفت، دانش‌آموزانی که از هدف‌های عملکردی در مقایسه با هدف‌های تسلطی استفاده می‌کنند، بیشتر به استفاده از رفتارهای فریب‌کارانه تحصیلی تمایل نشان می‌دهند (کال و همکاران، ۲۰۰۹). بانگ^{۲۱} (۲۰۰۸) نشان داد که یادگیرندگان گروهی علاقه‌مند به هدف‌های تسلطی و برخوردار از باورهای خودکارآمدی بالا برای استفاده از وجه مختلف رفتارهای فریب‌کارانه تمایل کمتری نشان دادند. تاس و تاکایا^{۲۲} (۲۰۱۰) دریافتند که در بین یادگیرندگان ترکیه‌ای سطوح بالاتر هدف‌های عملکرد - اجتناب و عملکرد - گرایش با فریب‌کاری تحصیلی فزون‌یافته رابطه نشان داد. نتایج پژوهش رویایی، شکری، باقریان و شریفی (۱۳۹۶) نشان داد که رابطه بین جهت‌گیری‌های تسلط - گرایش و تسلط - اجتناب با ابعاد مختلف عدم تعهد به اخلاق تحصیلی، منفی و معنادار و با وجوه فریب‌کاری تحصیلی، منفی و غیرمعنادار بود. همچنین، رابطه بین جهت‌گیری‌های عملکرد گرایش و عملکرد اجتناب با ابعاد مختلف عدم تعهد به اخلاق مثبت و معنادار و با وجوه فریب‌کاری تحصیلی، مثبت و غیرمعنادار بود. مرور شواهد پژوهشی در قلمرو مطالعاتی تحلیل نیمرخ انگیزشی یادگیرندگان نشان می‌دهد که همواره محققان تربیتی کوشیده‌اند در محدوده واری‌های نقش تفسیری متغیرهای

و شکری، (۱۳۹۷)، نظریه اسناد^۱ (کرو و همکاران، ۲۰۲۱)، نظریه انتظار - ارزش^۲ (آندرم و مورداک^۳، ۲۰۱۱)، نظریه خودتعیین‌گری^۴ (کانات - مایمان، بنجامین، استاوسکی، شوشانی و راس^۵، ۲۰۱۵) و نظریه هدف‌های پیشرفت^۶ (کال، کلاریانا، جیتگارون و سانگسریویتایا^۷، ۲۰۰۹؛ خدائی و شکری، ۱۳۹۷) منطبق استفاده از رفتارهای فریب‌کارانه تحصیلی را از زوایای مفهومی مختلف و با تمرکز بر سازه‌های انگیزشی متفاوتی مانند باورهای خودکارآمدی، اسنادهای علی، انگیزش درونی، انگیزش بیرونی، جهت‌گیری‌های هدفی و آمایه‌های ذهنی، تصریح کنند. بر این اساس، در نظریه هدف پیشرفت با تأکید بر دلایلی که افراد برای انجام تکالیف خود برمی‌گزینند، بر نقش جهت‌گیری‌های هدفی آنها برای مشارکت‌مندی در تعقیب و انجام تکالیف تأکید می‌شود (آندرم^۸، ۲۰۲۰). در این سنت مفهومی، جهت‌گیری‌های هدفی در دو طبقه کلان هدف‌های تسلطی (تکلیف‌محور^۹، یادگیری‌محور^{۱۰}، چالشی‌نگر^{۱۱}) یا عملکردی (خودمتمکز^{۱۲}، خودارتقادهنده^{۱۳}) توانایی نسبی^{۱۴} از یکدیگر متمایز می‌شوند. جهت‌گیری هدفی تسلطی بیانگر هدف‌هایی است که بر یادگیری و تسلط بر محتوا و تکلیف متمرکز است. در مقابل، جهت‌گیری هدفی عملکردی بیانگر هدف‌هایی است که اساساً به منظور نمایش توانایی فردی در مقایسه با همسالان متمرکز است (آردان و کاپلان^{۱۵}، ۲۰۲۰). در چهارچوب هدف پیشرفت^{۱۶}، هدف‌های پیشرفت شامل ابعاد عملکردی گرایش‌محور^{۱۷}، عملکردی اجتناب‌محور^{۱۸}، تسلطی گرایش‌محور^{۱۹} و تسلطی

1. Attribution Theory
2. Expectancy-Value Theory
3. Anderman & Murdock
4. Determination Theory
5. Kanat-Maymon, Benjamin, Stavsky, Shoshani & Roth
6. Goal Achievement Theory
7. Koul, Clariana, Jitgarun & Songsriwittaya
8. Anderman
9. Task-Oriented
10. Learning-Oriented
11. Challenging
12. Self-Oriented
13. Self-Promotion
14. Partial Ability
15. Urdan & Kaplan
16. Performance Approach Goals
17. Performance Avoidance Goals

18. Mastery Approach Goals
19. Mastery Avoidance Goals
20. Academic Challenge
21. Bong
22. Tas, Tekkaya

فقر اطلاعاتی درباره تحلیل روش‌مند مشخصه‌های کارکردی جهت‌گیرهای هدفی برای پیش‌بینی فریب‌کاری تحصیلی در بستر اطلاعاتی تفاوت‌های جنسی، گریزناپذیر بود. بنابراین، محققان در پژوهش حاضر مصمم هستند به کمک توسعه یک مدل علی تعدیل‌گری، پیوند علی بین جهت‌گیری‌های هدفی و فریب‌کاری تحصیلی را در بستر اطلاعاتی متغیر



شکل ۱. نمودار مسیر مفهومی مدل علی تعدیل‌گر

جنس تحلیل کنند. به بیان دیگر، محققان در پژوهش حاضر می‌کوشند تا نقش تعدیل‌گر تفاوت‌های جنسی را در رابطه علی بین جهت‌گیری‌های هدفی و فریب‌کاری تحصیلی در دانشجویان بیازمایند (شکل ۱).

روش پژوهش

این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. در این پژوهش، جامعه آماری شامل دانشجویان مقاطع کارشناسی ارشد و دکتری دانشگاه کردستان در نیمسال دوم سال تحصیلی ۱۴۰۰-۹۹ بود. در این مطالعه، گروه نمونه شامل ۲۰۰ دانشجوی دختر و پسر [۱۰۰ دانشجوی پسر با میانگین سنی ۲۴/۰۶ سال (انحراف معیار=۲/۱۲، ۲۲-۲۴) و ۱۰۰ دانشجوی دختر با میانگین سنی ۲۴/۲۱ سال (انحراف معیار=۲/۲۴، ۲۸-۲۲)] در مقاطع کارشناسی ارشد و دکتری بودند که با روش نمونه‌برداری در دسترس انتخاب شدند. در این پژوهش، بر اساس دیدگاه کوهن (۱۹۸۸) که ناظر بر تحلیل توان است، برای برآورد حجم نمونه، با فرض آن که آلفا برابر با ۰/۰۵ است و سه متغیر پیش‌بینی در معادله وجود دارد، برای دستیابی به توان آزمون برابر ۰/۸۰، برای هر گروه جنسی تعداد ۱۰۰ مشارکت‌کننده انتخاب شدند. تعداد کل مشارکت‌کنندگان ۲۰۰ نفر بود و هیچ یک از مشارکت‌کنندگان در مرحله غربال‌گری داده‌ها حذف نشدند.

ابزارهای سنجش

نسخه تجدید نظر شده پرسش‌نامه هدف پیشرفت^{۱۳} (AGQ-R)، ایوت و مورایاما^۱، ۲۰۰۸). ایوت و مک

جمعیت‌شناختی، به طور ویژه بر ویژگی‌های کارکردی تفاوت‌های جنسی متمرکز شوند (ویلیامسون و اسدی^۱، ۲۰۰۵؛ باتلر^۲، ۲۰۱۴؛ یانیو، اسنیور و تابل^۳، ۲۰۱۷). باتلر (۲۰۱۴) یانیو و همکاران (۲۰۱۷) با هدف تصریح تفاوت موجود در نمرخ انگیزشی فراگیران در دو گروه جنسی، شواهدی را در دفاع از وجود تمایلات جنس‌مدارانه مبتنی بر «تایید خود^۴» در برابر «بهبود خود^۵» ارائه می‌کند. بر این اساس، باور انگیزشی مردان با اخذ جهت‌گیری مبتنی بر نمایشگری^۶ (نمایش‌سازی) و دفاع از توانایی‌های فردی و در مقابل، باور انگیزشی زنان از طریق جهت‌گیری مبتنی بر سخت‌کوشی^۷ و تلاش برای شناسایی و برطرف کردن محدودیت‌های فردی، مشخص می‌شود. باتلر (۲۰۱۴) با هدف دفاع تجربی از استیلا تمایلات جنس‌مدارانه خودتأییدنگر در برابر خودبهبودنگر در یادگیرندگان پسر و دختر، تمایز در نمرخ انگیزشی دو جنس را در قلمروهای مفهومی ادراک از شایستگی^۸، ادراک از علیت و کنترل^۹ و خودنگری^{۱۰}، با تأکید بر باورهای انگیزشی ناظر بر خودتأییدی و خودبهبودی تحلیل کردند. بر این اساس، هنسلی، کارک‌پاتریک و بورگان^{۱۱} (۲۰۱۳) یادآوری می‌کنند که مردان در مقایسه با زنان با احتمال بیشتری از رفتارهای فریب‌کارانه تحصیلی استفاده می‌کنند. یانگ، هوانگ و چن^{۱۲} (۲۰۱۳) نشان دادند که در مردان عدم توجه به درس و در زنان عدم جرایم پیش‌بینی شده، به عنوان انگیزاننده اصلی رجوع به رفتارهای فریب‌کارانه تحصیلی بود.

اگر چه در مطالعات قبلی محققان مختلف کوشیده‌اند نقش تفسیری سازه انگیزشی جهت‌گیری‌های هدفی و همچنین تفاوت‌های جنسی را در تبیین تمایز یافتگی در رجوع به رفتارهای فریب‌کارانه تحصیلی تحلیل کنند، با این وجود،

1. Williamson & Assadi
2. Butler
3. Yaniv, Siniver, Tobol
4. Proving
5. Improving
6. Demonstrating
7. Perseverance
8. Perceptions of Competence
9. Perceptions of Causality and Control
10. Self-Views
11. Hensley, Kirkpatrick & Burgoon
12. Yang, Huang, Chen

13. Achievement Goal Questionnaire-Revised (Agq-R)

مدل پیشنهادی برای متغیر مکنون جهت‌گیری‌های هدفی، مطمئن ساخت. مقادیر بارهای عاملی، در برون‌داد روش آماری تحلیل عاملی تأییدی پرسش‌نامه هدف‌های پیشرفت تحصیلی، بین حداقل ۰/۶۱ تا حداکثر ۰/۹۰، به دست آمد. این یافته، شواهد متقنی در دفاع از روایی سازه متغیر جهت‌گیری‌های هدفی فراهم آورد. در این مطالعه، ضرایب همسانی درونی برای هر یک از ابعاد هدف تسلط/گرایش، هدف تسلط/اجتناب، هدف عملکرد/گرایش و در نهایت، هدف عملکرد/اجتناب به ترتیب برابر با ۰/۷۷، ۰/۸۰، ۰/۷۹ و ۰/۸۵ به دست آمد.

مقیاس فریب‌کاری تحصیلی^۳ (فارنسه و همکاران^۴، ۲۰۱۱). فارنسه و همکاران (۲۰۱۱) یک مقیاس ۸ ماده‌ای را برای اندازه‌گیری رفتارهای فریب‌کارانه فراگیران توسعه دادند. مشارکت‌کنندگان به هر سوال روی یک طیف پنج درجه‌ای از هرگز (۱) تا در همه مواقع (۵) پاسخ می‌دهند. در مطالعه‌ی رویایی و همکاران (۱۳۹۶) نتایج تحلیل عاملی این مقیاس نشان داد که ساختار عاملی آن از دو عامل کمک‌های غیرمجاز و سرقت ادبی تشکیل شده است. در مطالعه‌ی محمدی، شکری و سپاه منصور (۱۳۹۷) ضرایب همسانی درونی دو عامل کمک‌های غیرمجاز و سرقت ادبی به ترتیب ۰/۷۷ و ۰/۸۴ و در مطالعه‌ی رویایی و همکاران (۱۳۹۶) دو عامل کمک‌های غیرمجاز و سرقت ادبی به ترتیب برابر با ۰/۸۵ و ۰/۸۱ به دست آمد. در پژوهش حاضر، به منظور اطلاع از روایی سازه مقیاس فریب‌کاری تحصیلی، از روش آماری تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. نتایج روش آماری تحلیل عاملی تأییدی همسو با یافته‌های مطالعات رویایی و همکاران (۱۳۹۶) و محمدی و همکاران (۱۳۹۷) نشان داد که ساختار عاملی مقیاس فریب‌کاری تحصیلی از دو عامل کمک‌های غیرمجاز و سرقت ادبی، تشکیل شده است. در این بخش نیز نتایج نشان داد که مقادیر بارهای عاملی یافته‌ها نیز شواهد متقنی را در دفاع از روایی سازه متغیر فریب‌کاری تحصیلی فراهم آوردند. در پژوهش حاضر، ضرایب همسانی درونی برای زیرمقیاس‌های کمک‌های

گرگور^۲ (۲۰۰۱) نسخه اصلی پرسش‌نامه هدف پیشرفت را با هدف سنجش اهداف ارجح فراگیران در موقعیت‌های پیشرفت توسعه دادند. با توجه به برخی محدودیت‌های غیرقابل انکار نسخه اصلی، الیوت و مورایاما نسخه تجدید نظر شده پرسش‌نامه هدف پیشرفت را توسعه دادند. نسخه تجدید نظر شده از ۱۲ گویه و چهار بُعد شامل هدف تسلط مدار گرایشی (با گویه‌های ۱، ۳ و ۷)، هدف تسلط مدار اجتنابی (با گویه‌های ۵، ۹ و ۱۱)، هدف عملکردی گرایشی (با گویه‌های ۲، ۴ و ۸) و در نهایت هدف عملکردی اجتنابی (با گویه‌های ۶، ۱۰ و ۱۲) تشکیل شده است (الیوت و مورایاما، ۲۰۰۸). در این پرسش‌نامه مشارکت‌کنندگان به هر گویه روی یک طیف هفت درجه‌ای از کاملاً موافقم (۱) تا کاملاً مخالفم (۷) پاسخ می‌دهند. در مطالعه شکری، تمیزی، عبدالله پور و تقوایی نیا (۱۳۹۴) - که با هدف تحلیل روان‌سنجی نسخه تجدید نظر شده پرسش‌نامه هدف پیشرفت در بین گروهی از دانشجویان دختر و پسر ایرانی انجام شد - نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی با استفاده از چرخش واریماکس نشان داد که AGQ-R از چهار عامل هدف تسلط مدار اجتنابی، هدف تسلط مدار گرایشی، هدف عملکردی اجتناب مدار و هدف عملکردی گرایش مدار تشکیل شده است. شاخص‌های برازش تحلیل عاملی تأییدی بر پایه نرم‌افزار AMOS، وجود این عوامل چهارگانه را تأیید کرد. نتایج مربوط به همبستگی بین هدف‌های پیشرفت تسلطی و عملکردی با هیجانات پیشرفت مثبت و منفی به طور تجربی از روایی سازه AGQ-R حمایت کرد.

مقادیر ضرایب همسانی درونی AGQ-R برای هدف تسلط مدار اجتنابی، تسلط مدار گرایشی، هدف عملکردی اجتناب مدار و هدف عملکردی گرایش مدار به ترتیب برابر با ۰/۸۸، ۰/۸۵، ۰/۷۷ و ۰/۷۷ به دست آمد. در پژوهش حاضر، نتایج روایی سازه پرسش‌نامه جهت‌گیری‌های هدفی همسو با یافته‌های پژوهش شکری و همکاران (۱۳۹۴)، ساختار چهار عاملی مشتمل بر ابعاد هدف تسلط/گرایش، هدف تسلط/اجتناب، هدف عملکرد/گرایش و در نهایت، هدف عملکرد/اجتناب، تکرار شد. این یافته، محققان پژوهش حاضر را از کفایت وجه اندازه‌گیری

3. Academic Cheating Scale (Acs)
4. Farnese, Tramontano, Fida, Paciello

1. Elliot & Murayama,
2. Elliot, Mcgregor

جدول ۱. اندازه‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد و آماره‌های چولگی و کشیدگی متغیرهای پژوهش

کشیدگی	چولگی		انحراف استاندارد		میانگین		
	پسر	دختر	پسر	دختر	پسر	دختر	
تسلط/اجتناب	۱/۳۰	-۰/۴۰	-۱/۰۸	۱/۴۶	۲/۳۳	۱۳/۲۰	۱۲/۳۶
تسلط/گرایش	-۰/۶۸	-۰/۸۹	-۰/۳۸	۲/۴۳	۲/۵۹	۱۱/۹۹	۱۱/۶۲
عملکرد/اجتناب	-۰/۹۸	-۰/۸۸	-۱/۲۱	۲/۵۹	۲/۵۸	۱۲/۲۲	۱۱/۹۷
عملکرد/گرایش	-۰/۹۳	-۰/۹۱	-۰/۷۸	۲/۶۵	۲/۰۸	۱۱/۷۲	۱۱/۹۱
سرقت ادبی	-۰/۵۸	-۰/۶۹	-۰/۵۵	۱/۹۴	۱/۷۷	۴/۰۹	۴/۰۳
کمک‌های غیرمجاز	-۰/۲۶	۱/۴۱	-۰/۶۷	۴/۴۷	۴/۶۲	۱۰/۸۸	۱۲/۴۶

بر اساس مقادیر ماتریس همبستگی، در دو گروه جنسی، رابطه وجه هدفی تسلطی گرایش‌محور با وجوه فریب‌کاری تحصیلی شامل سرقت ادبی و کمک‌های غیرمجاز، منفی و معنادار و در دو گروه جنسی، رابطه بین وجوه هدفی تسلطی اجتناب‌محور، عملکردی گرایش‌محور و عملکردی اجتناب‌محور با وجوه فریب‌کاری تحصیلی، مثبت و معنادار بود (جدول ۲).

در پژوهش حاضر، قبل از استفاده از روش آماری

غیرمجاز و سرقت ادبی، به ترتیب برابر با ۰/۷۶ و ۰/۸۲. به دست آمد.

در پژوهش حاضر با هدف آزمون مدل علی تعدیل‌گری جنس در رابطه جهت‌گیری‌های هدفی و فریب‌کاری تحصیلی از روش آماری معادلات ساختاری چندگروهی^۱ استفاده شد.

یافته‌ها

جدول ۲. ماتریس همبستگی جهت‌گیرهای هدفی تسلطی/عملکردی و ابعاد فریب‌کاری تحصیلی

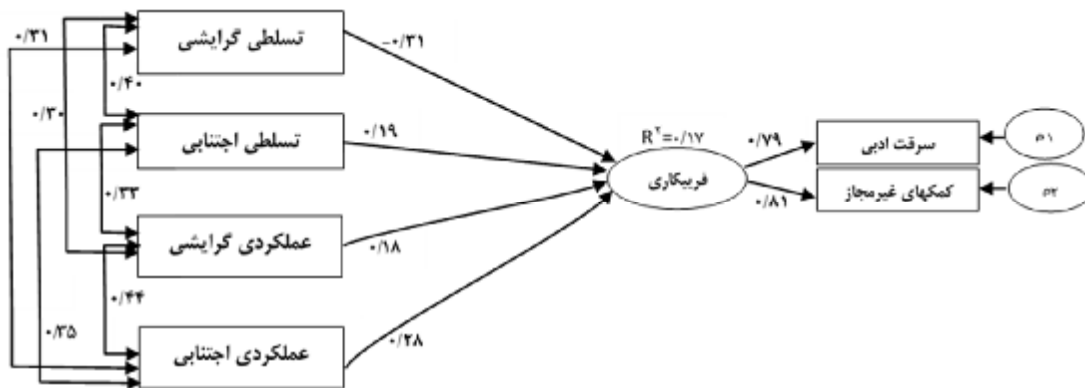
۶	۵	۴	۳	۲	۱	
-۰/۲۴**	-۰/۲۵**	-۰/۴۰**	۰/۳۱**	۰/۴۵**	۱	۱- تسلطی گرایش‌محور
۰/۲۲**	۰/۲۴**	۰/۳۹**	۰/۲۴**	۱	۰/۴۲**	۲- تسلطی اجتناب‌محور
۰/۳۳**	۰/۳۴**	۰/۴۵**	۱	۰/۲۶**	۰/۲۹**	۳- عملکردی اجتناب‌محور
۰/۲۹**	۰/۲۶**	۱	۰/۴۸**	۰/۴۲**	۰/۴۲**	۴- عملکردی گرایش‌محور
۰/۵۷**	۱	-۰/۲۴**	۰/۳۲**	۰/۲۵**	-۰/۲۳**	۵- سرقت ادبی
۱	۰/۵۲**	-۰/۲۷**	۰/۳۴**	۰/۲۴**	-۰/۲۸**	۶- کمک‌های غیرمجاز

**P<۰/۰۱

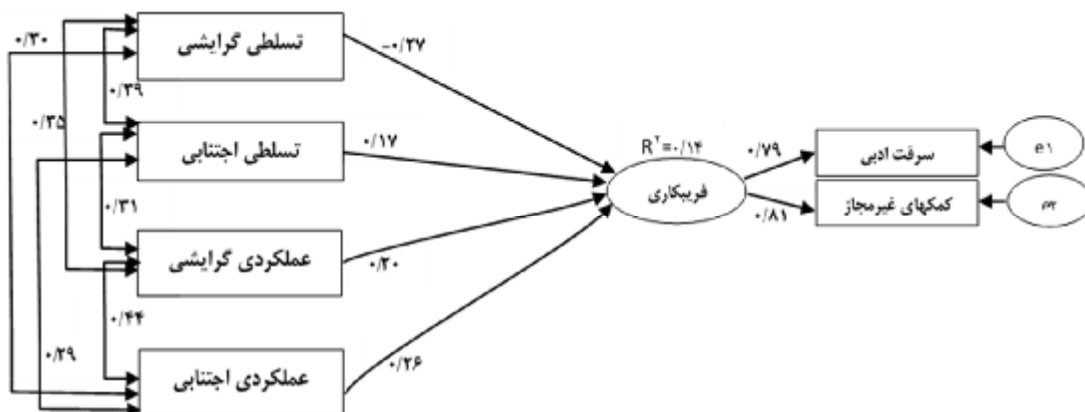
مدل‌یابی معادلات ساختاری چندگروهی، در مرحله غربالگری داده‌ها، مفروضه‌های بهنجاری تک‌متغیری با رجوع به آماره‌های چولگی و کشیدگی، مفروضه بهنجاری باقیمانده‌ها، با استفاده از نمودار احتمالاتی نرمال برای باقیمانده‌های استاندارد شده متغیر فریب‌کاری تحصیلی، هم‌خطی چندگانه با استفاده از آماره‌های تحمل و عامل تورم واریانس و در نهایت، مفروضه همگنی پراکنش^۲، با

جدول ۱ اندازه‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد و همچنین، آماره‌های چولگی و کشیدگی متغیرهای اصلی پژوهش را به تفکیک برای دانشجویان دختر و پسر نشان می‌دهد.

نکته: مقادیر همبستگی بالای قطر اصلی ماتریس، مربوط به نمونه دانشجویان دختر و مقادیر همبستگی پایین قطر اصلی ماتریس، مربوط به نمونه دانشجویان پسر است.



شکل ۲. مدل مفروض رابطه هدف‌های پیشرفت با فریبکاری تحصیلی در کل دانشجویان دختر و پسر



شکل ۳. مدل مفروض رابطه هدف‌های پیشرفت با فریبکاری تحصیلی در دانشجویان دختر

(AGFI) و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (RMSEA) به ترتیب برابر با ۱/۹۸، ۰/۶۶، ۰/۹۹، ۰/۹۹، ۰/۹۸ و ۰/۰۲ به دست آمد (جدول ۳).

در این مدل، ۱۷ درصد از پراکندگی نمرات متغیر فریب‌کاری تحصیلی از طریق هدف‌های پیشرفت تحصیلی تبیین شد (شکل ۲). علاوه بر این، در مدل متعلق به کل نمونه دانشجویان دختر و پسر، تمامی ضرایب مسیر بین متغیرها از لحاظ آماری معنادار بودند.

در این بخش، قبل از تحلیل تغییرناپذیری جنسی روابط بین متغیرها در مدل پیشنهادی، برازندگی مدل مفروض با داده‌ها به تفکیک برای دو جنس آزمون می‌شود. بر این اساس، در بخش دوم، مدل مربوط به رابطه بین هدف‌های پیشرفت با فریب‌کاری تحصیلی در دانشجویان دختر آزمون شد (شکل ۲).

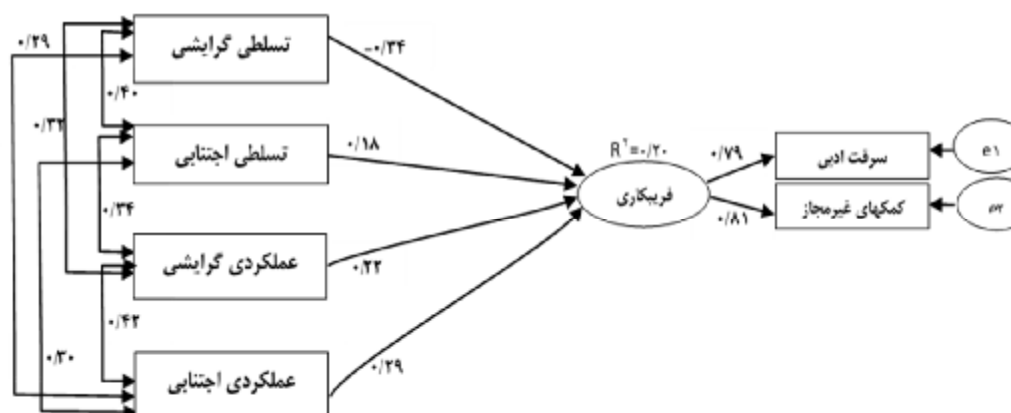
استفاده از نمودار پراکندگی نقاط استاندارد شده پیش‌بینی و خطا برای متغیر فریب‌کاری تحصیلی، آزمون و تأیید شدند. در بخش اول، مدل مربوط به رابطه بین هدف‌های پیشرفت با فریب‌کاری تحصیلی در کل دانشجویان دختر و پسر آزمون شد (شکل ۲).

نتایج مربوط به شاخص‌های برازش مدل مفروض رابطه بین هدف‌های پیشرفت تحصیلی با فریب‌کاری تحصیلی در کل دانشجویان دختر و پسر برای هر یک از شاخص‌های پیشنهادی میرز، گامست و گارینو^۱ (۲۰۱۶) شامل شاخص مجذور خی (χ²)، شاخص مجذور خی بر درجه آزادی (χ²/df)، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی برازش انطباقی

جدول ۳. تغییرناپذیری جنسی مدل پیشنهادی

نوچویی	نظم بخشی هیجانی	جهت گیری مثبت نسبت به آینده
بهزیستی	۰/۵۲**	۰/۶۰**
اجتماعی بودن	۰/۵۵**	۰/۴۰**
خودکنترلی	۰/۶۹**	۰/۴۸**
احساساتی بودن	۰/۵۳**	۰/۴۶**

**P<۰/۰۱



شکل ۴. مدل مفروض رابطه هدف های پیشرفت با فریب کاری تحصیلی در دانشجویان پسر

نتایج مربوط به شاخص های برازش مدل مفروض رابطه بین هدف های پیشرفت تحصیلی با فریب کاری تحصیلی در دانشجویان پسر برای هر یک از شاخص های پیشنهادی میرز و همکاران (۲۰۱۶) شامل شاخص مجذور خی (χ^2) ، شاخص مجذور خی بر درجه آزادی (χ^2/df) ، شاخص برازش مقایسه ای (CFI)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی برازش انطباقی (AGFI) و خطای ریشه مجذور تقریب (RMSEA) به ترتیب برابر با ۰/۵۰، ۰/۱۶، ۰/۹۹، ۰/۹۹، ۰/۹۸ و ۰/۰۰۱ به دست آمد.

در این مدل، در نمونه دانشجویان پسر، ۲۰ درصد از پراکندگی نمرات متغیر فریب کاری تحصیلی از طریق هدف های پیشرفت تحصیلی تبیین شد (شکل ۴). علاوه بر این، در مدل متعلق به کل نمونه دانشجویان پسر نیز، تمامی ضرایب مسیر بین متغیرها از لحاظ آماری معنادار بودند.

با توجه به این که در مطالعه حاضر، آزمون هم ارزی جنسی روابط در مدل مفروض در کانون توجه محققان

نتایج مربوط به شاخص های برازش مدل مفروض رابطه بین هدف های پیشرفت تحصیلی با فریب کاری تحصیلی در دانشجویان دختر برای هر یک از شاخص های پیشنهادی میرز و همکاران (۲۰۱۶) شامل شاخص مجذور خی (χ^2) ، شاخص مجذور خی بر درجه آزادی (χ^2/df) ، شاخص برازش مقایسه ای (CFI)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی برازش انطباقی (AGFI) و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (RMSEA) به ترتیب برابر با ۰/۹۷، ۰/۹۹، ۰/۹۹، ۰/۹۹، ۰/۹۳ و ۰/۰۰۸ به دست آمد.

در این مدل، در نمونه دانشجویان دختر، ۱۴ درصد از پراکندگی نمرات متغیر فریب کاری تحصیلی از طریق هدف های پیشرفت تحصیلی تبیین شد (شکل ۳). علاوه بر این، در مدل متعلق به کل نمونه دانشجویان دختر نیز، تمامی ضرایب مسیر بین متغیرها از لحاظ آماری معنادار بودند.

بر این اساس، در بخش دوم، مدل مربوط به رابطه بین هدف های پیشرفت با فریب کاری تحصیلی در دانشجویان پسر آزمون شد (شکل ۴).

جدول ۴. تغییرناپذیری جنسی مدل پیشنهادی

مدل بدون محدودیت	مدل بدون محدودیت	۳/۴۷	۰/۵۸	۰/۹۹۸	۰/۹۹۴	۰/۹۶	۰/۰۰۳	-	-
مدل با محدودیت	وزن‌های ساختاری	۱۰/۰۲	۰/۹۱	۰/۹۹۸	۰/۹۸۴	۰/۹۳۸	۰/۰۰۳	۵/۱۹	۴
کواریانس‌های ساختاری		۴/۴۱	۰/۶۳	۰/۹۹۸	۰/۹۹۳	۰/۹۵۶	۰/۰۰۳	۰/۹۴	۱

نتیجه‌گیری و بحث

پژوهش حاضر با هدف آزمون نقش تعدیل‌گر جنس در رابطه بین هدف‌های پیشرفت تحصیلی شامل هدف پیشرفت تسلطی گرایش‌محور، هدف پیشرفت تسلطی اجتناب‌محور، هدف پیشرفت عملکردی گرایش‌محور و هدف پیشرفت عملکردی اجتناب‌محور با فریب‌کاری تحصیلی در دانشجویان انجام شد. نتایج آزمون مدل علی تعدیل‌گر جنس در رابطه جهت‌گیری‌های هدفی با فریب‌کاری تحصیلی نشان داد که در دو جنس، رابطه بین هدف پیشرفت تسلطی گرایش‌محور با فریب‌کاری تحصیلی، منفی و معنادار و روابط بین هدف‌های پیشرفت تسلطی اجتناب‌محور، عملکردی گرایش‌محور و عملکردی اجتناب‌محور با فریب‌کاری تحصیلی، مثبت و معنادار بود. علاوه بر این، نتایج هم‌ارزی جنسی روابط ساختاری با تأکید بر مشابهت روابط ساختاری بین هدف‌های پیشرفت با فریب‌کاری تحصیلی نشان داد که رابطه بین جهت‌گیری‌های هدفی با فریب‌کاری تحصیلی، تابعی از عامل گروه‌های جنسی نبود. بنابراین، عامل جمعیت‌شناختی جنس در رابطه جهت‌گیری‌های هدفی و فریب‌کاری تحصیلی، به عنوان متغیر تعدیل‌گر ایفای نقش نکرد.

در بخش نخست، نتایج پژوهش حاضر همسو با دیگر شواهد تجربی بر نقش تبیینی جهت‌گیری‌های هدفی در پیش‌بینی سازه انگیزشی فریب‌کاری تحصیلی تأکید کرد (رویایی و همکاران، ۱۳۹۶؛ پالفری و باترا، ۲۰۱۶؛ آندرمن و کائنکا، ۲۰۱۷). در این بخش، نتایج پژوهش حاضر همسو با یافته‌های مطالعات رویایی و همکاران (۱۳۹۶)، پالفری و باترا (۲۰۱۶)، آردان و کاپلان (۲۰۲۰)، دامیلر و

بوده است، در این بخش، روابط در مدل مفروض، به تفکیک برای هر یک از گروه‌های جنسی آزمون و گزارش شد. به بیان دیگر، به منظور تحلیل تغییرناپذیری جنسی روابط در مدل مفروض رابطه بین هدف‌های پیشرفت با فریب‌کاری تحصیلی، هم‌ارزی روابط در مدل مزبور در گروه‌های جنسی آزمون شد. بر این اساس، در مدل پیشنهادی، ابتدا، یک مدل پایه و بدون محدودیت تساوی در گروه‌های جنسی ایجاد و آزمون شد.

در این بخش، نتایج مربوط به شاخص‌های برازش مدل ساختاری بدون محدودیت شامل شاخص مجذور خی (χ^2)، شاخص مجذور خی بر درجه آزادی (χ^2/df)، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی برازش انطباقی (AGFI) و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (RMSEA) به ترتیب برابر با ۳/۴۷، ۰/۵۸، ۰/۹۹۵، ۰/۹۹۴، ۰/۹۶ و ۰/۰۰۳ به دست آمد. طبق دیدگاه میرز و همکاران (۲۰۱۶) ارزش عددی مقادیر شاخص‌های نیکویی برازش در مدل بدون محدودیت نشان می‌دهد که مدل پیشنهادی با داده‌ها برازش قابل قبولی دارد.

در ادامه، تغییرناپذیری مدل روابط مفروض در گروه‌های جنسی مختلف آزمون شد. در مدل ساختاری چندگروهی، گروه‌ها از طریق تساوی تمامی وزن‌های ساختاری، محدود شدند. نتایج نشان داد که برازش این مدل با داده‌ها مطلوب بود (جدول ۳). در جدول ۳ مقدار $\Delta\chi^2$ - که با هدف آزمون تفاوت بین مقادیر χ^2 بین مدل بامحدودیت و مدل بدون محدودیت محاسبه شد - نشان می‌دهد که وزن‌های ساختاری در گروه‌های جنسی مختلف مساوی بودند [$\Delta\chi^2(5)=6/55, p=0/26$]. سپس، دو گروه از طریق ایجاد تساوی در کواریانس‌های ساختاری محدود شدند. در جدول ۴، مقدار $\Delta\chi^2$ نشان می‌دهد که در مدل بامحدودیت و مدل بدون محدودیت کواریانس‌های ساختاری برای گروه‌های جنسی مختلف مساوی بودند [$\Delta\chi^2(1)=0/94, p=0/33$].

و باربارانیلی^{۱۴}، ۲۰۱۸). علاوه بر این، محققان تأکید می‌کنند که تعقیب کنندگان هدف‌های تسلطی در مواجهه با تجارب ناکام کننده تحصیلی با رجوع به تکلیف‌محوری، فرایندنگری^{۱۵}، آینده‌نگری^{۱۶} و یادگیری‌نگری و پرهیز از بیش‌خودمطالبه‌گری^{۱۷} و خودشناساندگی افراطی^{۱۸}، از فروافتادن در ورطه گزینش‌گری‌های رفتاری بدکارکرد و ناظر بر بدقوارگی انگیزشی خویش مانند فریب‌کاری تحصیلی مصون هستند (ونزل و رینهارد^{۱۹}، ۲۰۲۰؛ وی، چیسنا، برنارد - براک و اسپیمیت^{۲۰}، ۲۰۱۴؛ هوانگ، شیوچینگ و آن‌سینگ^{۲۱}، ۲۰۱۵). در مقابل، شواهد تجربی نشان می‌دهد که در بین یادگیرندگان عملکردی، تعقیب استانداردهای هنجاری در مقایسه با استانداردهای فردی و همچنین، تمایل به تفاسیر خودناتوان‌ساز^{۲۲} مانند خودسرزنشگری^{۲۳}، دگرسرزنشگری^{۲۴}، خودانتقادگری مفرط^{۲۵}، نشخوارگری^{۲۶} و فاجعه‌سازی^{۲۷} در برابر تفاسیر خودتوانمندساز^{۲۸} مانند بازارزیابی مثبت^{۲۹}، دیدگاه‌گیری^{۳۰} پذیرش^{۳۱} و بازتمرکز مثبت^{۳۲}، سبب می‌شود اغلب در مواجهه با تجارب شکست، با هدف پیشگیری از فروپاشی فردی، به اشکال مختلف سازوکارهای خودمراقبت‌گری مانند تلاش‌گریزی یا کناره‌گیری از تلاش و بی‌صدافتی تحصیلی، رجوع می‌کنند (دامیلر و جانکی، ۲۰۱۹ الف و ب؛

جانکی^۱ (۲۰۱۹ الف و ب) و آندرمین و کائیکا (۲۰۱۷) نشان داد که بین جهت‌گیری هدفی تسلطی گرایش‌محور با فریب‌کاری تحصیلی، رابطه منفی وجود داشت. بر اساس آموزه‌های مفهومی نظریه هدف پیشرفت، یادگیرندگان علاقه‌مند به تعقیب هدف‌های تسلطی به دلیل برخوردارگی از کیفیاتی مانند اسنادگزیینی‌های علی سازش‌یافته^۲، آمایه‌های ذهنی رشدمحور^۳، انگیزش درونی^۴، خودتعیین‌گری^۵، باورهای خودکارآمدی^۶، خودگویی‌های مثبت^۷ و خودنگری‌های واقع‌نگر^۸ در موقعیت‌های پیشرفت تحصیلی و در مواجهه با تجارب انگیزاننده پیرامونی در مقایسه با اشکال ناطباقی رفتارهای پیشرفت‌مدارانه مانند فریب‌کاری تحصیلی، اهمال‌کاری، اجتناب از شکست و خودناتوان‌سازی، بیشتر از طریق رجوع به وجوه انطباقی فعالیت‌های پیشرفت‌مدارانه مانند تلاش‌باوری، رفتار جستجوی کمک و مشارکت‌مندی، مشخص می‌شوند (باتلر و شیباز^۹، ۲۰۰۸؛ کالا^{۱۰}، ۲۰۲۱؛ پارکس - لیداک، گوای و مولیگان^{۱۱}، ۲۰۲۱). در مقابل، یادگیرندگان علاقه‌مند به هدف‌های عملکردی، اغلب از طریق ویژگی‌هایی مانند اسنادهای علی سازش‌نیافته، آمایه‌های ذهنی تثبیت شده، انگیزش بیرونی^{۱۲} و خودنگری‌های غیرواقع‌نگر^{۱۳}، در رویارویی با موقعیت‌های چالش‌انگیز تحصیلی با هدف مراقبت از ادراک از توانایی در خویشتن و بیش‌تهدیدشدگی متعاقب رویارویی با تجارب شکست و همچنین، مدیریت برداشت دیگران از خود، اغلب به استفاده از رویه‌هایی مانند کناره‌گیری از تلاش، کمال‌گرایی، اجتناب از کمک‌طلبی و فریب‌کاری تحصیلی، تمایل نشان می‌دهند (باسیل و همکاران، ۲۰۲۰؛ فیدا، ترامانتانو، پاسیلا، چیسسی

14. Fida, Tramontano, Paciello, Ghezzi & Barbaranelli
15. Process-Oriented
16. Futurism
17. Over Self-Demands
18. Over Self-Diagnostic
19. Wenzel & Reinhard
20. Wei, Chesnut, Barnard-Brak & Schmidt
21. Huang, Shu Ching & An-Sing
22. Disempowering Interpretations
23. Self-Blame
24. Other-Blame
25. Over Self-Critical
26. Ruminations
27. Catastrophizing
28. Empowering Interpretations
29. Positive Reappraisal
30. Putting Into Perspective
31. Acceptance
32. Positive Refocus

1. Daumiller & Janke
2. Adaptive Causal Attributions
3. Growth Mental Sets
4. Intrinsic Motivation
5. Self-Determination
6. Self-Efficacy Beliefs
7. Positive Self-Talks
8. Realistic Self-Views
9. Butler & Shibus
10. Chala
11. Parks-Leduc, Guay & Mulligan
12. Extrinsic Motivation
13. Unrealistic Self-Views

تحصیلی، ناوابسته به جنس بود. بر این اساس، کارکرد جهت‌گیری‌های هدفی در پیش‌بینی رفتارهای فریب‌کارانه تحصیلی در دانشجویان دختر و پسر مشابه بود. شواهدی از این دست با تأکید بر توان فراجنسیتی سازه انگیزشی جهت‌گیری‌های هدفی نشان می‌دهد که تأکید بر همبستگی مفهومی شخصیتی و نسبتاً باثبات هدف‌های پیشرفت یادگیرندگان در توضیح مشابهت در توان تبیینی جهت‌گیری‌های هدفی در یادگیرندگان دختر و پسر از نقش بااهمیتی برخوردار است (باسیل و همکاران، ۲۰۲۰؛ فیدا و همکاران، ۲۰۱۸). از طرف دیگر، محققان انگیزشی نشان داده‌اند که تمایز در ریخت هدفی یادگیرندگان از طریق تصریح تفاوت در وزن‌یافتگی گروه وسیعی از کیفیت‌های روانی انگیزشی و غیرانگیزشی در آنها مانند تفاسیر شناختی، آمایه‌های ذهنی، باورهای خودکارآمدی، اسنادهای علی و خودتعیین‌گری، هم‌ارزی جنسی روابط ساختاری بین هدف‌های پیشرفت و رفتارهای فریب‌کارانه یادگیرندگان را تصریح می‌کند (ونزل و ریנהارد، ۲۰۲۰؛ وی و همکاران، ۲۰۱۴؛ هوانگ و همکاران، ۲۰۱۵). علاوه بر این، در این بخش، به طور مفروض می‌توان تأکید کرد که محدودیت در دامنهٔ شمول اشکال چندگانهٔ رفتارهای فریب‌کارانه تحصیلی و تمرکز صرف بر سرقت ادبی و کمک‌های غیرمجاز برای تعیین حدود معنایی سازهٔ فریب‌کاری تحصیلی، در توضیح بخشی از استقلال جنسیتی توان جهت‌گیری‌های هدفی در پیش‌بینی فریب‌کاری تحصیلی، ایفای نقش می‌کند.

برخی از محدودیت‌های پژوهش حاضر، تعمیم یافته‌های پژوهش را محدود می‌کند. ماهیت مقطعی پژوهش حاضر، اعتماد به استنتاج‌های علی برآمده از متدولوژی علی تعدیل‌گری را تحدید می‌کند. بنابراین، پیشنهاد می‌شود به کمک طرحی طولی و ثبت داده‌ها در بیش از یک نقطه داده‌ای، استنتاج‌های علی با اطمینان بیشتری همراه شود. دوم، محدودیت در دامنهٔ مفهومی پیش‌بینی شده برای سنجش سازهٔ فریب‌کاری تحصیلی، اطلاع از نقش تفاوت‌های جنسی در رفتارهای فریب‌کارانهٔ تحصیلی را با چالش روبه رو می‌کند. بر این اساس، پیشنهاد می‌شود که با افزودن قطعات مفهومی دیگری به بدنهٔ معنایی سازهٔ فریب‌کاری تحصیلی، تأکید بر نقش تفاوت‌های جنسی، واقع‌نگرانانه‌تر خواهد شد.

مک کابی، و همکاران، ۲۰۱۲؛ لیجابین، - گلاب، پیتریسویک ساکیک^۱، ۲۰۲۰).

در بخش دیگری، در این پژوهش، نقش متغیر جمعیت‌شناختی جنس در پیش‌بینی رفتارهای انگیزشی یادگیرندگان در موقعیت‌های پیشرفت تحصیلی، تحلیل شد (ویلیامسون و اسدی، ۲۰۰۵؛ باتلر، ۲۰۱۴؛ یانیو و همکاران، ۲۰۱۷). مرور شواهد تجربی در قلمرو مطالعاتی انگیزش پیشرفت نشان داد که نقش تبیینی متغیر جنس، با تأکید بر دو سازه انگیزشی خودپهودی و خودتأییدی تصریح شد. در این نظام مفهومی تأکید می‌شود که سلطه‌گری رویکرد خودپهودهدنگی بر میدان روانی یادگیرندگان از طریق تقویت مواضع غیررقابتی و تلاش‌باورانه در آنها و همچنین، همبسته بودن با مشخصه‌هایی مانند انگیزش درونی، اسنادهای علی خوش‌بینانه، خودراهبری و خودارزشمندی، زمینه را برای رجوع به وجوه انطباقی تجارب پیشرفت‌مدارانه مانند مواجهه تاب‌آورانه، مشارکت‌مندی و انتخاب تکالیف چالش‌انگیز فراهم می‌آورد. در مقابل، رویکرد انگیزش ناظر بر خودتأییدی با تأکید بر همبسته‌هایی مفهومی مانند خودارزشمندی مشروط و متزلزل، اسنادگزینی‌های بدبینانه و آمایه‌های ذهنی تثبیت شده، بستر را برای رجوع به اشکال ناانطباقی تجارب پیشرفت‌مدارانه مانند فریب‌کاری تحصیلی، اجتناب از شکست و پرهیز از کمک‌طلبی فراهم می‌آورد (باتلر، ۲۰۱۴). اگرچه تأکید بر ظرفیت‌های فکری این دو رویکرد، نقش تبیینی تفاوت‌های جنسی را در تصریح منطق رجوع یادگیرندگان به گزینش‌های رفتاری مختلف، مشخص می‌کند، اما اطلاع از بسترآفرینی اطلاعاتی جنسیت، در توضیح نقش سازه‌های انگیزشی در پیش‌بینی رفتارهای پیشرفت‌مدارانه یادگیرندگان نیز از اهمیت زیادی برخوردار است. نتایج پژوهش حاضر در این بخش نشان داد که توان تفسیری سازه انگیزشی جهت‌گیری‌های هدفی در پیش‌بینی خصیصهٔ انگیزشی فریب‌کاری تحصیلی، بر حسب عضویت یادگیرندگان به دو گروه جنسی دختر و پسر، مشابه بود. به بیان دیگر، نتایج این پژوهش نشان داد که مشخصه‌های کارکردی سازه انگیزشی هدف‌های پیشرفت برای رفتارهای فریب‌کارانه

علاوه بر این، نتایج پژوهش حاضر، از منظر کاربردی، ضرورت توسعه مداخلات انگیزشی را با هدف پیشگیری از رفتارهای فریب کارانه تحصیلی، بیش از پیش مورد تأکید قرار می‌دهد.

راهبردهای شناختی در یادگیری. سال ۳، شماره ۴، ۱۲۲-۱۰۷.

میرهاشمی روته، زهرا سادات، شکری، امید (۱۳۹۷) رابطه باورهای خودکارآمدی ادراک شده و تعامل معلم - دانش‌آموز: نقش واسطه‌ای هیجانات معلم. پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۶(۳)، ۳۷-۵۲.

محمدی، آذرمیدخت، شکری، امید، و سپاه منصور، مژگان (۱۳۹۷). رابطه بین رگه‌های شخصیتی و رفتارهای تحصیلی غیراخلاقی: نقش واسطه‌ای فرایندهای ارزیابی شناختی. فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، ۱۳ (۱)، ۱۷۶-۱۶۴.

به طور کلی، نتایج پژوهش حاضر، از یک سوی، شواهدی در دفاع از آموزه‌های مفهومی نظریه هدف پیشرفت در پیش‌بینی رفتارهای فریب کارانه دانشجویان فراهم آورد و از دیگر سوی، نشان داد که ویژگی‌های کارکردی سازه انگیزشی جهت‌گیری‌های هدفی در تبیین فریب کاری تحصیلی یادگیرندگان دختر و پسر متشابه بود.

منابع

- خدائی، علی، زارع، حسین (۱۳۹۷). نقش واسطه‌ای راهبردهای نظم‌بخشی شناختی هیجان در رابطه تنیدگی تحصیلی ادراک شده و هیجانات پیشرفت پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۶(۲)، ۴۹-۶۴.
- رویایی، زهرا، شکری، امید، باقریان، فاطمه و شریفی، مسعود (۱۳۹۶). تحلیل رابطه اهداف و فریب کاری تحصیلی: نقش میانجی عدم تعهد به اخلاق تحصیلی. فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، ۱۲ (۱)، ۱۴۳-۱۵۲.
- شکری، امید، تمیزی، نوشین، عبدالله پور، محمدآزاد و تقوایی نیا، علی (۱۳۹۴). اعتباریابی و رواسازی نسخه تجدیدنظر شده پرسش‌نامه هدف پیشرفت در دانشجویان. دوفصلنامه graduate students: an Ethiopian experience. *International Journal for Educational Integrity*, 17 (2), 1-15.
- Cliniciu, A. L., Cazan, A. M., & Ives, B. (2021). Academic dishonesty and academic adjustment among the students at university level: An exploratory study. *SAGE open*, 1, 1-9.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Daumiller, M., & Janke, S. (2019a). Effects of performance goals and social norms on academic dishonesty in a test. *British Journal of Educational Psychology*, 90(2), 537-559.
- Daumiller, M., & Janke, S. (2019b). The impact of performance goals on cheating depends on how performance is evaluated. *AERA Open*, 5(4), 233285841989427.
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100 (3), 613-628.
- Elsalem, L., Al-Azzam, N., Jum'ah, A. A., & Obeidat, N. (2021). Remote E-exams during Covid-19 pandemic: A cross-sectional study of students' preferences and academ-
- Anderman, E. (2020). Achievement motivation theory: Balancing precision and utility. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101864.
- Anderman, E.M., & Koenka, A.C. (2017). The relation between academic motivation and cheating. *Theory Into Practice*, 56(2), 95-102.
- Anderman, E. M., & Murdock, T. B. (Eds.). (2011). *Psychology of academic cheating*. Elsevier.
- Anderman, E. M., & Won, S. (2019). Academic cheating in disliked classes. *Ethics and Behavior*, 29(1), 1-22.
- Butler, R., & Shibaz, L. (2008). Achievement goals for teaching as predictors of students' perceptions of instructional practices and students' help seeking and cheating. *Learning and Instruction*, 18, 453-467.
- Buccioli, A., Cicognani, S., & Montinari, N. (2020). Cheating in university exams: the relevance of social factors. *International Review of Economics*, 67, 319-338.
- Burnett, A. J., Smith, T. M. E., & Wessel, M. T. (2016). Use of the social cognitive theory to frame university students' perceptions of cheating. *Journal of Academic Ethics*, 14, 49-69.
- Chala, W. D. (2021). Perceived seriousness of academic cheating behaviors among under-

- ic dishonesty in faculties of medical sciences. *Annals of Medicine and Surgery*, 62, 326–333.
- Farnese, M., Tramontano, C., Fida, R., Paciello, M. (2011). Cheating behaviors in academic context: Does academic moral disengagement matter? *Social and Behavioral Sciences*; 29, 356- 365.
- Fida, R., Tramontano, C., Paciello, M., Ghezzi, V., & Barbaranelli, C. (2018). Understanding the interplay among regulatory self-efficacy, moral disengagement, and academic cheating behavior during vocational education: A three-wave study. *Journal of Business Ethics*, 153, 725–740.
- Giluk, T. L., & Postlethwaite, B. E. (2015). Big five personality and academic dishonesty: A meta-analytic review. *Personality and Individual Differences*, 72, 59–67.
- Hendy, N. T., Montargot, N., & Papadimitriou, A. (2021). Cultural differences in academic dishonesty: A social learning perspective. *Journal of Academic Ethics*, 19, 49–70.
- Hensley, L., Kirkpatrick, K., & Burgoon, J. (2013). Relation of gender, course enrollment, and grades to distinct forms of academic dishonesty. *Teaching in Higher Education*, 18(8), 895–907.
- Huang, C.-L., Shu Ching, Y., & An-Sing, C. (2015). The relationships among students' achievement goals, willingness to report academic dishonesty, and engaging in academic dishonesty. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 43(1), 27–37.
- Kam, C. C. S., Hue, M. T. H., Cheung, H. Y., & Risavy, S. D. (2020). Factor structure of the attitudes toward cheating scale: An exploratory structural equation modeling analysis. *Current Psychology*, 39, 1843–1852.
- Kanat-Maymon, Y., Benjamin, M., Stavsky, A., Shoshani, A., & Roth, G. (2015). The role of basic need fulfillment in academic dishonesty: A self-determination theory perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 43, 1–9.
- Koul, R., Clariana, R. B., Jitgarun, K., & Songsriwittaya, A. (2009). The influence of achievement goal orientation on plagiarism. *Learning and Individual Differences*, 19, 506–512.
- Krou, M. R., Fong, C. J., & Hoff, M. A. (2021). Achievement motivation and academic dishonesty: A meta-analytic investigation. *Educational Psychology Review*, 33, 427–458.
- Ljubin-Golub, T., Petricevic, E., & Sokic, K. (2020). Predicting academic cheating with triarchic psychopathy and cheating attitudes. *Journal of Academic Ethics*, 18, 377–393.
- McCabe, D. L., Butterfield, K. D., & Trevino, L. K. (2012). *Cheating in college: why students do it and what can be done about it*. John Hopkins University Press.
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2016). *Applied multivariate research: Design and interpretation*. Sage publication. Thousand Oaks. London. New Dehi.
- Parks-Leduc, L., Guay, R. P., & Mulligan, L. M. (2021). The relationships between personal values, justifications, and academic cheating for business vs. non-business students. *Journal of Academic Ethics*, 22, 09427.
- Peled, Y., Eshet, Y., Barczyk, C., & Grinautski, K. (2019). Predictors of academic dishonesty among undergraduate students in online and face-to-face courses. *Computers & Education*, 131, 49–59.
- Pulfrey, C., & Butera, F. (2016). When and why people don't accept cheating: self-transcendence values, social responsibility, mastery goals and attitudes towards cheating. *Motivation and Emotion*, 40, 438–454.
- Putarek, V., & Pavlin-Bernardic, N., (2020). The role of self-efficacy for self-regulated learning, achievement goals, and engagement in academic cheating. *European Journal of Psychology of Education*, 35, 647–671.
- Urdu, T., & Kaplan, A. (2020). The origins, evolution, and future directions of achievement goal theory. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101862.
- Wei, T., Chesnut, S. R., Barnard-Brak, L., & Schmidt, M. (2014). University students' perceptions of academic cheating: Triangulating quantitative and qualitative findings. *Journal of Academic Ethics*, 12, 287–298.
- Wenzel, K., & Reinhard, M. A. (2020). Tests and academic cheating: do learning tasks influence cheating by way of negative evaluations? *Social Psychology of Education*, 23, 721–753.
- Williamson, W. P., & Assadi, A. (2005). Religious orientation, incentive, self-esteem, and gender as predictors of academic dishonesty: An experimental approach. *Ar-*

- chive for the Psychology of Religion*, 27, 137–158.
- Yu, H., Glanzer, P. L., Johnson, B. R., Sriram, R., & Moore, B. (2018). Why college students cheat: a conceptual model of five factors. *The Review of Higher Education*, 41(4), 549–576.
- Bong, M. (2008). Effects of parent-child relationships and classroom goal structures on motivation, help-seeking avoidance, and cheating. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 191–217.
- Tas, Y., Tekkaya, C. (2010). Personal and contextual factors associated with students' cheating in science. *Journal of Experimental Education*, 78(4), 440–463.
- Butler, R. (2014). Motivation in educational contexts: Dose gender matter? In L. S. Liben & R. S. Bigler (Eds.), *The Role of Gender in Educational Contexts and Outcomes* (pp. 1-41). Amsterdam: Elsevier Health Sciences.
- Yaniv, G., Siniver, E., Tobol, Y. (2017). Do higher achievers cheat less? An experiment of self-revealing individual cheating. *Journal of Behavioral and Experimental Economics*, 68, 91–96.
- Yang, S C., Huang, C L., Chen, A S. (2013). An investigation of college students' perceptions of academic dishonesty, reasons for dishonesty, achievement goals, and willingness to report dishonest behavior. *Ethics & Behavior*, 23(6), 501–522.
- Elliot, A J., McGregor, H A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501–519.

COPYRIGHTS



© 2022 by the authors. Licensee PNU, Tehran, Iran. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY4.0) (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>)